

# Velük – értük: Részvételi akciókutatás egy roma tanoda kialakításáért

SZENTISTVÁNYI ISTVÁN – MÁLOVICS GYÖRGY – MIHÓK BARBARA

iszentistvanyi@gmail.com; malovics.gyorgy@eco.u-szeged.hu;

barbaramihok@gmail.com; iroda@vedegylet.hu

Védegylet Egyesület szegedi csoportja



## Bevezetés

A tudományos kutatók közül egyre többen ismerik fel, hogy az egyetemeken, kutatóhelyeken képződő hatalmas tudásmennyiség nem igazán hasznosul helyi szinten. E felismerésből született meg az EU 7. kutatási keretprogramján belül a PERARES: *Public Engagement with Research and Research Engagement with Society* c. kutatási projekt. Ennek keretében egy kutatóhely (a „Környezeti társadalomkutatók”, Environmental Social Science Research Group)<sup>1</sup> és egy szegedi civil csoport (Védegylet Egyesület szegedi csoportja) tagjaiként 2011 februárja óta dolgozunk együtt egy részvételi akciókutatás<sup>2</sup> keretében Szegeden a helyi cigányság képviselőivel, valamint a szegedi szegregátumokban<sup>3</sup> élő romákkal.

Eddigi akciókutatásunk két, egymástól elkülönülő résztvevői körrel és fókusszal jellemezhető fázisra bontható (1. ábra). Kutatásunk első fél évében elsődleges célunk a szegedi cigányság életkörülményeinek feltérképezése volt, valamint további kapcsolatok kiépítése a szegregátumban élők felé (Málovics et al. 2011). E fázisban egy-egy meglévő kapcsolatunktól elindulva, hólabda mintavételt alkalmazva<sup>4</sup> mintegy két tucat interjút sikerült elkészítenünk a fázis végére. Elsősorban a helyi roma elit tagjait (politikai vezetőkkel, értelmiségiekkel), illetve olyan embereket (szakértőket) értünk el, akik Szegeden régóta foglalkoznak a romák ügyével (pl. önkormányzati szakértőket, szociális munkásokat stb.). E fázis zárásaként félig strukturált interjúk, valamint egy csoportos beszélgetés alapján öt projektötletet tártunk a kutatásban résztvevők elé, amelyek közül közösen a tanoda projektötletet választottuk ki megvalósításra.

<sup>1</sup> [www.essrg.hu](http://www.essrg.hu)

<sup>2</sup> A részvételi akciókutatás lényege, hogy a kutatók és az érintettek közösen dolgoznak egy, az érintettek számára lényeges probléma vizsgálatán és megoldásán. A folyamatnak fontos része maga az akció, amely kifejezetten a probléma megoldására irányul (Kindon et al. 2007, lásd még Pataki-Vári 2011, Cornwall-Jewkes 1995)

<sup>3</sup> Szegeden két roma szegregátum található. A Cserepes sori szegregátumban 46 lakásban mintegy 200 fő él, akiknek hozzávetőlegesen 90%-a roma. Az Árpá utcai szegregátumban, a várostól jóval elkülönültebben 18 lakásban körülbelül 125, zömmel roma lakos él.

<sup>4</sup> Ennek lényege, hogy az elkészült interjúk végén mindig megkérdeztük interjúalanyunkat, hogy tud-e ajánlani még olyan valakit, aki szívesen szóba áll velünk egy hasonló beszélgetésre.

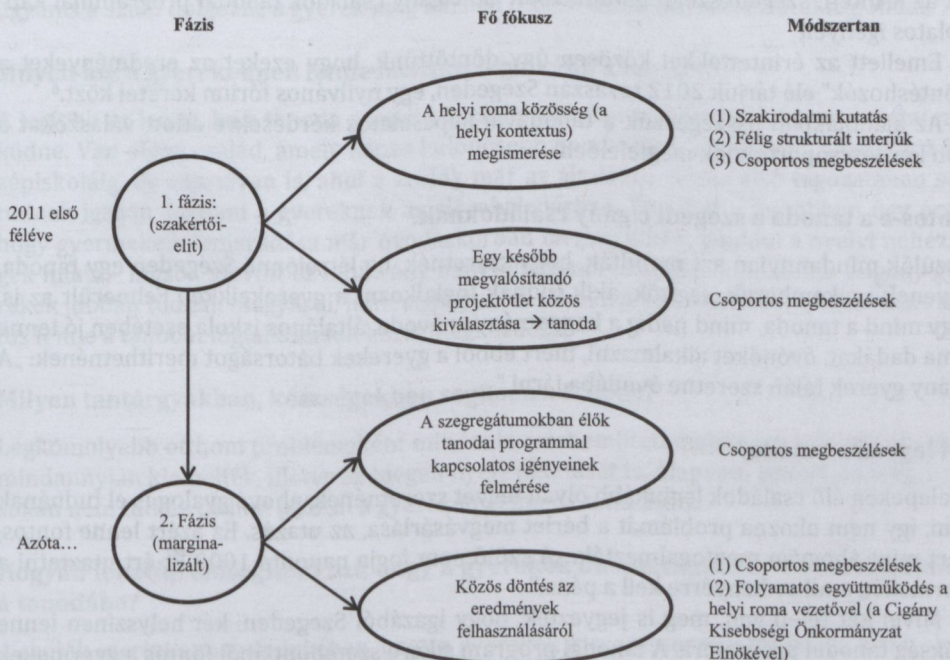


Kutatásunk második fázisa 2011 nyarának végén kezdődött, amikor is az addigra kiépült kapcsolataink révén eljutottunk a szegedi szegregátumokba. Csoportos megbeszéléseket szerveztünk (2-2 alkalommal mindkét szegregátumban), amelyek célja a helyiek tanodával kapcsolatos igényeinek feltárása, illetve a feltárt eredmények felhasználásáról való közös döntés volt.<sup>5</sup>

Tanulmányunk következő részében a szegregátumokban élők tanodával kapcsolatos igényeihez kapcsolódó eredményeinket ismertetjük. Fontosnak tartjuk ugyanakkor megjegyezni, hogy az eredetileg kidolgozott, formális kereten túlmutató együttműködésünk a cigányság helyi vezetőjével, a Cigány Nemzetiségi Önkormányzat (CNÖ) elnökével és a telepen élőkkel kevésbé rendszeresen ugyan, de a mai napig is tart. A tanodai programmal kapcsolatos igények feltárásán és ezek kommunikálásán túlmenően egyéb területekre is kiterjed kollaborációnk:

- a Szegeden 2008-ban elfogadott antiszegregációs terv értékelésének és felülvizsgálatának elősegítése,
- segítség a CNÖ-nek egy iroda megszerzésében, amely a korábbihoz képest sokkal jobb lehetőségeket nyújt közösségi programok megvalósításához, valamint
- segítség egy konkrét tanodai program kidolgozásában és megvalósításában.

Az akciókutatás folyamatának főbb fázisai, fókusza és az alkalmazott módszertan:



1. ábra Az akciókutatás fázisai

<sup>5</sup> A részvételi akciókutatás szellemisége szerint a kutatók és az érintettek a kutatási eredményeket közösen birtokolják, azok felhasználásáról közösen döntenek.



## A PERARES projekt keretében végzett terepmunka 2. szakaszának rövid bemutatása

Munkánk 2. szakasza 2011 szeptemberétől indult, a Cserepes sori és a dorozsmai telepek, közösségek körében. Az első körben szerzett kapcsolatainkon (elsősorban a helyi CNÖ vezetőjén, illetve egy helyi önkéntes roma segítőn) keresztül:

1. 2011 nyarán szerveztünk két teleplátogatást a Cserepes soron és Dorozsmán, ahol a helyiek véleményét kérdeztük (többek között) a tanodával kapcsolatosan.
2. 2011 októberében két fórumot szerveztünk (egyet-egyét a Cserepes-soron és Dorozsmán), amelyeknek az volt a célja, hogy a megjelentek körében igényfelmérést végezzünk a tanodával kapcsolatban (A kérdésvázlat később olvasható).
3. 2011 decemberében pedig újabb két fórumot szerveztünk a Cserepes soron, illetve Dorozsmán. Ezeken visszacsatolást kértünk a megjelentektől a második fórumok összefoglalóival kapcsolatban (tanodai igényfelmérés). A visszacsatolás mellett azt kérdeztük még a résztvevőktől, hogy ők mit szeretnének, hogyan használjuk fel ezeket az eredményeket.

## A fórumok eredményei

Munkánk eredményeképpen egy kvalitatív részvételi terepkutatás alapján megismertük az érintett, szegedi szegregátumokban élő cigány családok tanodai programmal kapcsolatos igényeit

Emellett az érintettekkel közösen úgy döntöttünk, hogy ezeket az eredményeket a „döntéshozók” elé tárjuk 2012 tavaszán Szegeden, egy nyilvános fórum keretei közt.<sup>6</sup>

Az alábbiakban összegezzük a tanodával kapcsolatos kérdésekre adott válaszokat a főbb kérdéscsoportoknak megfelelően:

## Fontos-e a tanoda a szegedi cigány családoknak?

A szülők mindannyian azt mondták, hogy szeretnék, ha létrejönne Szegeden egy tanoda, legyenek szakemberek, segítők, akik tudnak foglalkozni a gyerekeikkel. Felmerült az is, hogy mind a tanoda, mind pedig a hagyományos óvoda, általános iskola esetében jó lenne roma dadákat, óvónőket alkalmazni, mert ebből a gyerekek bátorságot meríthetnének: „A cigány gyerek talán szeretne óvodába járni.”

## Hol legyen a tanoda?

A telepeken élő családok leginkább olyan helyet szeretnének, ahová gyalog is el tudnának jutni, így nem okozna problémát a bérlet megvásárlása, az utazás. Ez azért lenne fontos, mert mint ahogyan megfogalmazták: „A szülő nem fogja naponta 1000 Ft-ért utaztatni a gyermekét, amikor kenyérre kell a pénz.”

Mivel két telep van, meg is jegyezték, hogy igazából Szegeden, két helyszínen lenne szükség tanodai programra. A tanodai program sikere szempontjából fontos a gyermekek tanodába való eljuttatásának a megoldása. Ebben sokat segítené, ha lehetne találni egy

<sup>6</sup> E döntés oka az, hogy (1) a helyi közösségben nagyon komoly igény van arra, hogy a döntéshozók és a nyilvánosság szembesüljön az ő marginalizált helyzetükkel, illetve (2) közben Szegeden kutatásunktól teljesen függetlenül elindult egy tanodai pályázat, amelyhez eredményeink akár inputként is szolgálhatnak.



bizalmi embert – azaz valaki olyat, akiben a telepek lakossága megbízik, egy telepen lakót például –, aki elkíséri a gyerekeket a tanodába, és onnan haza. Volt olyan szülő is, aki már a fórumon felajánlotta, hogy ha arról van szó, akkor elkísérné a gyerekeket a tanodába. A többség is azt mondta, hogy ha kapnak érte valamilyen ellentételezést – például fizetést –, akkor szívesen vállalnák ezt, akár közcélú munkaként. A fizetés azért fontos, mert ez napi több óra elfoglaltságot (munkát) jelent, és emellett komoly felelősséget is, hiszen „Felelősséget kell vállalni 12 gyerekért.”

### **Mikor legyen a tanodai foglalkozás?**

A tanodai foglalkozások időpontjával kapcsolatosan legtöbbször azt mondták, hogy a tanoda hétköznap délutánonként működjön, a napközis oktatás helyett. Fontos lenne, hogy a tanoda többet nyújtson, mint a napközi, ahol a pedagógusoknak nem jut elég ideje a gyerekekre. Fontos, hogy mindenképpen legyen kész a tanoda keretében a lecke, mert azt otthon már nem tudja a család a gyereken „behajtani”, ezzel a tanoda iránti bizalmat is lehetne növelni: „Ha nem bízol ezekben az iskolai pedagógusokban, miért bíznál a másokban, a tanodában?” Fontos, hogy a gyerekek meg is értsék a leckét.

Jó lenne, ha a tanoda nyáron is működne, hiszen ez kiváló lehetőség arra, hogy pótvizsgára felkészítsék az arra rászoruló gyerekeket. Emellett a szabadidő hasznos eltöltésére is alkalmas ez az időszak – nem az utcán csavarognának például a fiatalok. Nyáron ugyanis a szülő dolgozik, a gyerek meg közben otthon kallódik „ekkor butul legjobban”.

### **Milyen korú gyerekeknek lenne hasznos leginkább a tanoda?**

A legjobb az lenne, ha a tanoda a lehető legszélesebb korosztályokkal, korcsoporttal működne. Van olyan család, amely képes különösebb gond nélkül eljuttatni a gyereket a középiskoláig, de van olyan is, ahol a szülők már az általános iskola alsó tagozatában sem tudnak igazán segíteni a gyerekek az előrehaladásban. Emellett a legtöbbször úgy érzik, hogy gyermekeik lemaradása már óvodáskorban megkezdődik, például a nyelvi nehézségek miatt – mások szerint ez a hátrány nem feltétlenül jelentkezik, hiszen a „cigány gyerekek jobban tudnak magyarul, mint cigányul.” A többiek által észlelt lemaradás miatt fontos lenne a tanodai foglalkozások korai megkezdése.

### **Milyen tantárgyakban, készségekben segítsen a tanoda?**

Legkomolyabb otthoni problémaként mindenki mást említett, habár a matematikát szinte mindannyian kiemelték, illetve az idegen nyelv oktatását is. Alapvető probléma még, hogy sokan nem tudják otthon lekötni a gyerek figyelmét a tanuláshoz.

### **Hogyan lehetne elősegíteni azt, hogy a gyerekek önszántukból és kedvvel járjanak a tanodába?**

A szülők szerint annak érdekében, hogy a gyerekek is szeressenek a tanodába járni, olyan dolgokat kell kitalálni, amelyek „megfogják” a gyerekeket. Ilyen például az internetezés lehetősége, a csocsó, kosárlabda, foci vagy a zenehallgatás. Szintén fontos, hogy a gyerekeknek legyen sikerélményük, a bukdácsolás, sikertelenség elveszi a kedvüket. Úgy kellene beosztani az időt, hogy abba játék, humorizálás, vicces tanulás is beleérjen, hiszen ahogyan a szülők mondták, „a cigány gyerekek nagyon szeretik a humort.”



### Részt vennének-e a szülők a tanoda működtetésében?

Sokan mondták, hogy ha megvalósulna egy tanoda, akkor szívesen segítenének kifesteni, berendezni, kitakarítani. Emellett sokan jelezték, hogy nagyon jó lenne, ha a tanodával kapcsolatban fizetett munkát is lehetne végezni (erre, mint kiderült, közcélú munkaként lehetőség is van), és ha a szülőket is bevonnák a tanoda működtetésébe, a gyermekek is sokkal otthonosan éreznék ott magukat.

### Foglalkozzanak-e a cigány kultúrával, történettel, szokásokkal a tanodában?

A szülők szeretnék, hogy a tanodában a gyerekek megismerkedjenek a cigány kultúrával, hagyományokkal. Azonban nemcsak a cigányokat kellene megtanítani a saját kultúrájukra, hanem a magyarokat is meg kellene ismertetni a cigány kultúrával. Mindenki egyetértett abban, hogy hátrányos helyzetű magyar gyerekek is járhatnának a cigány gyerekekkel közösen a tanodába.

Az is felmerült ötletként, hogy lehetne a cigány nyelvet oktatni a tanodában. Fontos lenne még az idegen nyelv tanítása, ez segítene azoknak, akik később külföldre akarnak menni dolgozni.

### Reflexiók

A *Néptanítók Könyvtára* 45. füzeteként már 1912-ben megjelent magyarul is (Weszeley Ödön szerkesztésében) John Dewey *Az iskola és a társadalom* c. írása, amely a chicagói kísérleti iskola első néhány évének tapasztalatait örökíti meg. A kiadványt fordító Ozorai Frigyes bevezető tanulmányában méltatja azt az újfajta szemléletmódot, amely az idő tájt nálunk (is) még újdonságszámba ment: Dewey az iskola társadalmi szerepének gyökeres ártértelezésére tesz kísérletet. Véleménye szerint a társadalom demokratizálódási folyamatával párhuzamosan az iskola társadalmi funkciója is szükségképpen megváltozik, éppen ezért fel kell adnunk a tanulásról vallott középkori elképzeléseinket, és egyfajta pragmatikus fordulatot kell venni.

A gyermeklélektan akkori alapos ismereteiből kiindulva a gyermek természetes ösztöneire, szükségleteire, illetve gyakorlati tevékenységére épít: pl. a társas ösztön, az alkotáshoz, cselekvéshez, kísérletezéshez irányuló ösztön vagy épp a művészi kifejezés ösztöne. Ezt az újfajta pedagógiai szemléletmódot azzal a példával illusztrálja, hogy míg korábban elég volt például szemelvényeket olvasni a Robinson Crusoe-ból, hogy a korabeli primitív életet értelmezni lehessen, addig a Dewey-féle iskola mindezt a tapasztalatot megpróbálja átültetni a gyakorlatba is: a gyerekek szőnek-fonnak, főznek, illetve építenek is. Nem véletlen, hogy az iskola életében kitüntetett szerepet kap a konyha, illetve a különféle műhelyek. Egyértelmű tehát már ekkor az a törekvés, hogy az iskolát közelebb hozza a valódi élethez: annak a szakadéknak az áthidalására tesz kísérletet, amely az iskolát a gyermekek természetes környezetétől elválasztja. Ebből az elképzelésből következik, hogy az iskolának a mindennapi élet tapasztalataiból kell kiindulnia. Sőt, a gyerekeknek valójában itt kell újra „összerakniuk” (a tanító segítségével) azt az életvilágot, amelytől (már a 19-20. század fordulóján is) egyre inkább elidegenedett az őket körülvevő társadalom.

Dewey értelmezése szerint az iskola nem működhet egyfajta zárványként, a saját steril közegében, hanem össze kell kapcsolni az eleven élettel, az iskolarendszerre csak mint a társadalmi élet nagy egészének szerves részére lehet tekinteni. Így annak szerves kap-



csolatban kell állnia a környezettel, kultúrával, politikával, gazdasági élettel, amit ott kicsiben meg is tud valamiképpen jeleníteni.

Az egyik legérdekesebb kicsengése a munkánk során készített interjúknak, hogy az érintettek ösztönösen ezt az úrt, szakadékot célozzák meg, amely a híd jelleget hangsúlyozza. Egy olyan *hely* lenne számukra a tanoda, amely közvetít a kétféle világ között (család, élet és az intézmények: iskola, önkormányzat stb.), amolyan tolmácsként, ahol arra történik kísérlet, hogy miként lehet az egyik nyelvet (az otthonit) a másikra (az intézmények hivatalos, fenyegető és elidegenítő nyelvezetére) átfordítani – és viszont. A jelenleg hatályos iskolarendszer, úgy tűnik, nem segít összekötni ezt a két(féle) világot, amelyek között nem nagyon van átjárás, még a legjobb szándékok ellenére sem.

## A nyelvről

Ahhoz, hogy a nyelv kérdését fel lehessen vetni, tisztázni kell a következőket: a (hazai) cigányság etnikai kisebbség-e (nemzetiség-e)? Mit értünk egyáltalán ezeken a fogalmakon? És ami talán a legfontosabb: maga a cigányság hogyan viszonyul mindehhez? A másik, ami ezzel szorosan összefügg: őszintén szembe merünk-e nézni azzal, hogy amit mi integrációnak, integrációs folyamatnak nevezünk, az egyébként mit is jelent pontosan? A képzetbeli kontinuum melyik pontjához áll (céljait tekintve) közelebb: a (teljes) asszimilációhoz, ami a kulturális különbségek eltűnéséhez vezet – vagy éppen ellenkezőleg: ezek elismeréséhez, illetve megőrzéséhez.

A jelenlegi gyakorlatban ennek a folyamatnak háromfelé fázisát figyelhetjük meg. Az alapállapot (a) az, amikor a szegregátumok szinte teljesen elkülönülnek, az egyik közeli iskola pedig szegregált iskolává is válik az idők folyamán. A következő állapot (b) egyfajta részleges (vagy félbemaradt) deszegregáció, amikor a szegregált iskola ugyan bezárásra került (és az iskolai integráció valamilyen szinten megvalósult), de a szegregátumok közben megmaradtak. A harmadik változat (c) pedig a tulajdonképpeni „sikeres” (vagy erőszakos) deszegregáció, amikor a szegregált iskola mellett a telep(ek) is felszámolásra kerül(nek), de a városban (vagy azon kívül) így-úgy szétszór(ódot)t lakosság teljesen gyökeretelenné vált, mert semmilyen hagyománya (és intézményes kerete) nincsen ahhoz, hogy a közösség fent tudja tartani saját identitását.

Az interjúkból és a fórum(os) beszélgetésekből egyértelműen kiderül, hogy a helyi cigányság elsősorban nem a fenti asszimilációs folyamatban látja a megoldást (illetve semmiképpen nem csak abban), hanem a saját kultúra, nyelv, identitás fenntartásában. Sőt, többen külön hangsúlyozták, hogy a cigányság kultúrájának, hagyományainak a többségi társadalom általi megismer(tet)ése vezethet csak a kölcsönös megértés és elfogadás irányába hosszabb távon. Ebben az esetben viszont a nyelv hangsúlyos szerepet játszik, mégpedig a következő értelemben (is). Tekinthetünk úgy a nemzetiségi nyelvre, mint a magyar nyelvbe ágyazott kultúrkincre, amely a még szélesebb közösség, Európa nyelvi környezetébe simul bele.<sup>7</sup> Egy ilyen koncepcióban a nyelv már önmagában értéket képvisel a fent említett mindhárom szinten és változatban. Tehát a nyelvtanításnak, nyelvművelésnek (nyelvörzésnek) stb. is először a nyelvet egységében kell megcéloznia és nem már eleve idegennyelv-oktatásról (angol, német), magyar helyesírásról (nyelvhelyesség-

<sup>7</sup> Természetesen itt is több nyelv is felmerülhet, de azért a gyakorlatban ez leginkább az angol szokott lenni.



ről stb.) beszélni, miközben a kisebbségi nyelvek használata (ápolása, de már a megismerése is egyre inkább) fel sem merül.

Úgy tűnik, csak ennek a felfogásnak lehet igazából jövője, szélesebb (európai stb.) kontextusban is, ha az interkulturalitást (és az ezredfordulós társadalmi mozgásokat, jelenségeket) valamennyire is komolyan vesszük. Az interjúkból és beszélgetésekből kirajzolódó viszony (és elvárások) ezzel kapcsolatban szintén azt támasztja alá, hogy a tanoda ebben az értelemben is egyfajta közvetítő szerepet tölthetne be az érintett közösség és a jelenlegi fősodró iskolarendszer (és oktatáspolitikai) között.

### **A tanoda – kikért, kikkel, kiknek?**

Abban a kérdésben erősen megoszlottak a vélemények, hogy egy ilyen tanoda típusú intézmény melyik korosztályt célozza meg elsősorban. Ami igen érdekes volt, az az, hogy nem csupán a cigány gyerekekről, sőt, nem is csupán gyerekekről esett itt szó.

Akik itt szóba kerültek: roma gyerekek, roma felnőttek és nem romák (gyerekek és/vagy felnőttek), akik számára valamilyen értelemben hasznos lenne egy ilyen intézmény. De nem csupán a roma, nem roma, felnőtt-gyerekek, hanem a tanár-diák viszony is újraértelmeződik egy ilyen „kevert” szerepkörben, amelyben az egyes szerepek nem statikusak, hanem dinamikusak (és felcserélhetők). De hogyan történne mindez az érintettek szerint? A roma felnőttek, szülők, de különösképpen az anyák szerepvállalása többször a legkülönbözőbb formákban merült fel. A felnőttek (kíváncsinos) jelenléte egyfajta antielitista megközelítést is tükrözött, hiszen elsősorban nem is az került szóba, hogy a roma értelmiség vállaljon valamiféle szerepet itt (ami egyébként a cigány értelmiség, elit körében gyakorta fogalmazódik meg igényként), hanem az, hogy ők maguk (az érintett közösségek tagjai, a szülők) kapnának, illetve vállalnának valamilyen feladatot. De pontosan milyen típusú részvétel is körvonalazódott a beszélgetések során?

Az egyik legkézenfekvőbb formája a jelenlétnak az lenne, ha a szülők segíthetnék gyermekeiket az oda-, illetve a hazajutásban, elkísérnék őket, és a helyszínen is valami konkrét, segítő szerepet vállalnának. (Ez egybevág azzal a többször megfogalmazott igénnyel is, hogy milyen fontos lenne, hogy romák is legyenek bizonyos bölcsődékben, óvodákban a dadák és óvónők, az iskolákban a napköziben a tanítók, illetve napközis tanárok vagy a pedagógiai asszisztensek, segítők.<sup>8</sup>)

Az is felvetődött, hogy a felnőttek akár együtt is tanulhatnának a gyermekekkel itt. Egyfajta felnőttoktatásként is működhetne ebben az értelemben az intézmény, hiszen közismert, hogy a hagyományos keretek között zajló felnőttoktatás milyen sok nehézséggel, áldozattal jár, különösen a kisgyermekes (nem feltétlenül roma) szülők számára.

De ennek az együtt tanulásnak létezik egy másik változata is, amely szintén felmerült a beszélgetések során. Eszerint a szülők (illetve roma felnőttek) bevonása a programokba azt jelentené, hogy magába a tanítási-oktatási folyamatba is bekapcsolódnának. Az első esetben belép a hagyományos (gyermekekkel való közös tanulás) folyamathoz képest egyfajta reciprokáltság, amely elsősorban a felnőtt-gyermek hagyományosan egyirányú viszonyrendszerét érintené. Itt viszont a második esetben már a hagyományos tanár-diák viszonyrendszert is érinti, hiszen a közösség tagjai is megjelen(het)nek a „magasabb tu-

<sup>8</sup> Ezt egyébként a deszegregált iskolákban, ahol osztályonként 1-2 roma tanuló van csupán, elég nehéz megvalósítani – még leginkább a napközi, szabadidős tevékenységek esetében tűnik (tűnhet) reálisnak.



dást” hordozó személy szerepében. Arról már nem is beszélve, hogy ez a viszonyrendszer a gyakorlatban még összetettebb is lehet: nem csupán a roma felnőttek taníthatják saját gyermekeiket, de sokszor ez fordítva is igaz lehet. És az egész viszonyrendszer „átjárhatóságát” az teszi teljessé, hogy a roma közösség tagjai egy sereg olyan dologra taníthatják a „kívülről jött” oktatót (tanárt), amely számára éppoly releváns (tudás), mint amit ő tanít(ana) az érintett közösségnek. Ez az egymást átszövő „érintetti kör”, ha működésbe lép, már nagyon hasonlít ahhoz a felfogáshoz, amit Jacques Ranciere képvisel(t) híres könyvében (és azóta is) az „ignoramus”-okról, akik kölcsönösen tanítják egymást, tanulnak egymástól. Ennek előfeltétele, hogy elfogadjuk, nincs a tudás és nem tudás között (éles) törésvonal, hanem különféle tudások vannak.

A tanodával kapcsolatban így körvonalazódó közösségi részvétel egyébként több ponton egybecseng a kortárs európai törekvésekkel, ezek közül csak egy spanyol példát emelnénk most ki: *A másik nő* címmel 2010-ben a roma asszonyok (nők) I. nemzetközi konferenciájára került sor, amely a végén egy deklarációval zárult. Ebben egyrészt maguk a romák (roma nők) fogalmazzák meg céljaikat (álmaikat), másrészt aktív szerepet kérnek az iskolák életében mindhárom értelemben (szülőkként, továbbtanulás, felnőttoktatás, szakképzés résztvevőiként, illetve bizonyos iskolákhoz köthető munkalehetőségekben, segítői feladatokban, pl. iskolai menzákon).

Az, amit Bourdieu a nemek közötti anyagi (és szimbolikus) erőviszonyok átörökítéséről mond, az természetesen nem csupán a nemek viszonylatában igaz: hogy ezek nem is (elsősorban) a családban, hanem „felsőbb fórumokon” öröklődnek tovább, illetve termelődnek újra, „mint például a nagybetűs iskola vagy az állam – ahol szárba szökkennek, (majd) bevésoódnak (ezek) az uralmi elvek” (Bourdieu 2000: 12). Ezért is rendkívül fontos, hogy amikor a hatalomról és dominanciáról gondolkodunk, akkor ezt az egész társadalmi viszonyrendszert a maga komplexitásában érzékeljük. Ebből a szempontból egy ilyen tanoda (miként optimális esetben maga az iskola is) egyfajta kísérleti terepként is működhetne, ahol a hagyományos tanár-diák viszony ugyanúgy folyamatos kontrollnak van kitéve, mint ahogy a pl. férfi-nő, többségi-kisebbségi dichotómiák rendszere is rendre tematizálódik (illetve problematizálódik), már csak azáltal is, hogy a reciprokaltást igyekszik folyamatosan biztosítani.

### Mit és hogyan „tanítson” a tanoda?

A fenti hatalmi struktúrákkal kapcsolatos problémafelvetéshez szorosan kapcsolódik a kérdés: egy ilyen típusú (kvázi oktatási) intézményben hogyan lehetne a domináns struktúrák újrateremtését elkerülni. A beszélgetések során (viszonylag lazán) használt kérdés-sor talán legizgalmasabb pontjai azok voltak, amelyek arra kérdeztek rá, hogy mivel lehetne motiválni a gyerekeket, hogy szívesen járjanak az intézménybe, hogy „lassanak benne fantáziát”. Itt a legtöbb válasz a tanulás kötöttségének oldását célozta, elsősorban különféle szabadidős tevékenységek felsorolásával. Ami még eredeti ötlet volt, az a hagyományok ápolásának fontossága, a mesélés, a gyakorlati tevékenységek megismerése, illetve a népmeser (és az ezekből következő tevékenységek).

Az igazi kérdés azonban az, hogy miként lehet ötvözni a jelenlegi hagyományos kereketen túl a legkülönbébb délutáni „szabadidős programokat” a tanulással, felzárkóztatással? A vélemények egy része abba az irányba mutat, hogy ez a nehezen meghatározható (közvetítő) intézmény egy, az eddigiektől eltérő, új konstrukciót is jelenthetne, aminek éppen az lenne a lényege, hogy nem próbálja meg ezt a két szférát ilyen mereven elvá-



lasztani (pl. tanulás, korrepetálás vs. szabadidős, rekreációs tevékenység), hanem éppen a tananyagból kiindulva lehetne eljutni pontosabban „már eleve ott lenni” a szabadidős, rekreációs tevékenységekhez: a kézművességhez, barkácsoláshoz, a játékhoz vagy az énekléshez, tánchoz, zenéhez.

Ezzel a módszerrel egy teljesen másfajta hozzáállás alakulna ki a tudáshoz, tanulás-hoz, az egyes tantárgyakhoz, szemben az eddig megszokottal, ami az elutasító, ellenséges-től (jó esetben) a semleges, közömbös hűzódik.<sup>9</sup> Ez lehetne annak az újfajta (újszerű) motivációnak az (egyik) alapja, amit a feltett kérdésre az interjúalanyok egész alaposan körüljártak. A fent említetteken kívül tehát bármelyik napi tevékenység (azok is, amelyek egyébként az öröm és a szórakozás forrásai) behozhatók az intézmény falai közé. A magyar alaptanterv (NAT) elég szórványosan szerepelteti csak a cigányságot (az évszázadok óta egyik leginkább jelen lévő kisebbséget/nemzetiséget): a történelemben (pláne a maga történetiségében) semmiképpen, a társadalomismeret (a „social studies” értelmében) gyakorlatilag nem létezik, néprajz/etnográfia még kevésbé.<sup>10</sup> Talán leginkább a magyar irodalmon keresztül jelenik meg a hazai cigányság, néhány versben vagy epikai művön keresztül főleg a 19. századtól kezdve – természetesen a kor kliséin, sztereotípiáin keresztül (legtöbbször metaforikus/allegorikus) értelemben. De kiindulópontnak már ez is valami. Ennek segítségével ugyanis már el lehet kezdeni „felépíteni” a magyar történelemnek egy olyan alternatív olvasatát (ott helyben, illetve aztán az iskolákban), amely például már számol a magyarországi cigányság helyével, szerepével, például a szabadságharc történetének olvasásakor, értelmezésekor<sup>11</sup>.

Egy ilyen kísérlet természetesen megpróbálná értelmezni a magyarság-cigányság (egyéb nemzetiségek) viszonyt is, a maga történetiségében, amely szintén erősen kapcsolódik a dominancia-alávetettség, a láthatóság-láthatatlanság (stb.) ellentétpárokhoz, az úr-szolga viszonyhoz. Visszatérve a történelmi szabadságharcos példához: a pedagógia részét képezheti az is, hogy tudatosuljon, akkor sem csak „a nemesség” csinálta a történelmet (nem csupán fegyverek és lovas huszárok), illetve, ha már fegyverek és lovak, akkor kellett, hogy legyen ágyúöntés, illetve patkolókovács (és az egyéb lovas mesterségek) is.<sup>12</sup>

<sup>9</sup> Magyarul is elég sokan írtak már arról, hogy mi lehet ennek az alapján véve elutasító magatartásnak a hátterében, illetve, hogy mit lehet(ne) tenni ez ügyben. Egy igen jó tanulmány ez ügyben, kritikai pedagógiai megközelítésből: Mészáros György 2005: A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra* 15, 4. 84–101.

<sup>10</sup> Elvileg létezik cigány népismeret, amelyet ráadásul saját nyelven (beás, romani, lovári) is lehet kérni a kisebbségi oktatás keretében (a kötelező tantervi órákon felül): amennyiben egy intézményben legalább nyolc szülő kéri a tantárgy bevezetését, azt meg kell szervezni. Jó lenne tudni, hogy a mentor-programban részt vevő iskolák közül működik-e ilyesmi valamelyikben, a rendelkezés(ünk)re álló információk alapján nemigen. (Továbbá, ha ez alsóban évi 18, felsőben pedig évi 36 órát jelent(ene), akkor miért nem lehet része a kötelező tantervi óráknak – akár részlegesen a többségi gyermekek számára is.)

<sup>11</sup> Ebben a „műfajban” talán Howard Zinn alternatív történelmi „olvasókönyve” a legismertebb: *A People's History of the United States* (New York, Longman, 1990.)

<sup>12</sup> Ezt a megközelítést pedig (talán egy kicsit humorosan közelítve a dolgot, hogy miről is van itt tulajdonképpen szó) Tom Stoppard „Rosencrantz és Guildenstern halott” című darabjával lehetne érzékelteni.



## Összegzés, konklúzió

A fent leírt folyamatok különösen nehezen fognak beindulni a jelenlegi (központosító) oktatáspolitikai irányelvek mellett a fősodró iskolarendszerben. Ezért is lenne különösen fontos, hogy olyan intézmények működhessenek, amelyek ezekre a szempontokra is figyelnek.<sup>13</sup> A tanoda „intézményének” ez a fajta felfogása, értelmezése mindenképp ebbe az irányba mutatna.

Az érintettek részvétele a tanoda megtervezésében és megszervezésében nem csupán a részvételi kutatás (a közösségi alapú tervezés, a service learning stb.) számára alapvető ma már, hanem a különféle (reform)pedagógiák, a kritikai, transzformatív pedagógiai irányzatok számára is. A folyamatos párbeszéd mellett a kritikai reflexiónak is óriási szerep jut ebben a felfogásban. Az elitisztikus (expertorientált) tudomány- (és pedagógiai) felfogástól egy antielitista irányba tett fordulatról van szó, amelynek megjelenését leginkább Paulo Freire nevéhez (és a kritikai pedagógia irányzatához) szokták kötni. Freire kommunikációs technikáját néha Szókratész dialógikus vitamódjával hozzák összefüggésbe, azzal a döntő különbséggel, hogy teljességgel hiányzik belőle az elitista, arisztokratikus attitűd, sőt, éppen ezt fordítja visszajára, amikor ezekben a „beszélgetőkörökben” (cultural circles) a tudományos, szakmai szempontok mellett (és bizonyos értelemben azokkal szemben) felértékeli a „common sense”-nek (sensus communis), a helyi és gyakorlati tudásnak a szerepét (illetve a jelentőségét).

Ez a koncepció emellett szakít a munka és a szabadidő dichotomikus szemléletével, és a munka (tanulás) vs. pihenés (szabadidő) merev szembeállításával (és elválasztásával) ellentétben a kettő átjárhatóságát hangsúlyozza.<sup>14</sup>

A helyi cigánysággal kapcsolatos őszinte problémafelvetésnek azt kell jelentenie, hogy velük együtt tesszük fel (lehetőség szerint tabuk nélkül) többek között a következő kérdéseket:

- Mit értsünk azon, hogy nemzetiség(ek), etnikai kisebbség(ek),
- a társadalmi integrációt pontosan hol (és hogyan) képzeljük el azon a bizonyos, a szegregációtól az asszimilációig húzódó spektrumon (kontinuumon) stb.?

Mindez természetesen csak úgy képzelhető el, ha a cigánysággal kapcsolatban álló kutatók és pedagógusok nem csupán szakmájuk kurrens (progresszív, előremutató) irányzataival vannak tisztában, hanem veszik maguknak a bátorságot (erőfeszítést), hogy az adott népcsoport (közösség) történetét, etnográfiját, nyelvét (nyelveit) valamilyen szinten maguk is megismerjék, már előzetesen is, mielőtt még a közösségi munka elkezdődne. Ez jelenti egyrészt például az európai cigányság összetett (bonyolult) helyzetének viszonylag naprakész ismeretét<sup>15</sup>, másrészt a hazai társadalmi folyamatok alakulásának ismeretét: a 60-as évek elejétől, három évtizeden át meghatározó kultúrpolitikát, illetve

<sup>13</sup> Nem véletlenül egy 1912-ben magyarul (is) megjelent könyvecske szolgáltatta a kiindulópontot, illetve került említésre Weszely Ödön és Ozorai Frigyes neve sem, akik már 100 évvel ezelőtt is egy ilyen irányú váltást szorgalmaztak a hazai pedagógiában. (John Dewey mellett Maria Montessori és Rudolf Steiner pedagógiai elveit is népszerűsítették egyébként.)

<sup>14</sup> Az otium-negotium fogalom párnak ezt a másfajta jelenlétét (értelmezését) hangsúlyozza a freire-i életműben például Carlos Alberto Torres is, In: Paulo Freire 1998: *Politics and Education*. UCLA, 7.

<sup>15</sup> Az egyik legfrissebb magyar nyelven is megjelent szakirodalom ebből a szempontból Jean-Pierre Liégeois (aki 2003-ig a Cigány Kutatási Központ vezetője volt Párizsban) könyve, a Romák Európában (2009).



annak hatásait és következményeit ugyanúgy, mint a rendszerváltás óta eltelt bő két évtizedet, illetve annak értékelését.<sup>16</sup>

Az utóbbi esetben nagyon fontos, hogy az eltérő koncepcióknak is birtokában legyünk (ha vannak ilyenek), ami a deszegregációs, integrációs (és egyéb) törekvéseket illeti, de legalább ilyen fontos, hogy megtudjuk (hitelt érdemlően), az érintett közösség miben gondolkodik, mi szolgálná leginkább az előmenetelüket.

## IRODALOM

Boudieu, Pierre 2000: *Férfiuralom*. Budapest: Napvilág.

Cornwall, Andrea – Jewkes, Rachel 1995: What is participatory research? *Social Science & Medicine* XLI, 12. 1667–1676.

Kindon, Sara – Pain, Rachel – Kesby, Mike 2007: Introduction. Connecting people, participation and place. In: Kindon, Sara – Pain, Rachel – Kesby, Mike (szerk.): *Participatory Action Research Approaches and Methods. Connecting people, participation and place*. New York: Routledge, 1–6.

Málovics György – Mihók Barbara – Szentistványi István – Balázs Bálint 2011: Kirekesztett társadalmi csoportok és helyi emberi jogok: egy szegedi részvételi akciókutatás előzetes tanulságai. In: Pataki György – Vári Anna (szerk.): *Részvétel - akció - kutatás: magyarországi tapasztalatok a részvételi-, akció- és kooperatív kutatásokból*. Budapest: MTA Szociológiai Kutatóintézet, 84–119.

Pataki György – Vári Anna (szerk.) 2011: *Részvétel - akció - kutatás: magyarországi tapasztalatok a részvételi-, akció- és kooperatív kutatásokból*. Budapest: MTA Szociológiai Kutatóintézet.

<sup>16</sup> Két könyvre utalunk most csak a 2000-es évekből: (1) Kisebbségsszociológia: 1990–2002 – bibliográfia és tanulmánygyűjtemény (szerk. Pászka Imre és Szűcs Norbert), 2003 és (2) Takács Géza: *Kitűrkérésök* (2009).